حاتمی گروه، عماد؛ غفاری، ابوالفضل؛ باقری نوع پرست، خسرو؛ شعبانی ورکی، بختیار (۱۳۹۹). تبیین و نقد درونی الگوی ترکیبی تربیت اخلاقی ناروائز.
پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۰ (۱)، ۹۵-۷۶.
DOI: 10.22067/fedu.v10i1.83012

تبیین و نقد درونی الگوی ترکیبی تربیت اخلاقی ناروائز

عماد حاتمی گروه[۱]، ابوالفضل غفاری[۲]، خسرو باقری نوع پرست[۳]، بختیار شعبانی ورکی[۴]

تاریخ دریافت: ۹۸/۶/۲۵ تاریخ پذیرش: ۹۹/۱/۲۴ نوع مقاله : پژوهشی

چکیده

هدف اصلی این پژوهش تبیین و نقد درونی الگوی ترکیبی تربیت اخلاقی ناروائز می‌باشد. ناروائز دو رویکرد تربیت منش و تربیت اخلاقی عقلانی را با توجه به مبانی فلسفی آنها با هم مقایسه کرد و نقاط قوت و ضعف آنها را تبیین کرد تا بتواند نقاط مثبت آنها را با هم ترکیب کند و به نظریه‌ای جامع که مبرا از نقاط ضعف دو رویکرد مذکور باشد دست یابد. سرانجام ناروائز الگویی را ارائه نمود که به‌زعم او حاصل ترکیب نقاط قوت دو رویکرد پیشین است. نتایج این مطالعه حاکی از آن است که ناروائز در دیدگاه خود دچار ناسازوری های درونی متعدد مانند برتر دانستن اصول تربیت منش بر تربیت اخلاقی عقلانی، باقی ماندن بر نقاط ضعف رویکردهای مبدأ، نادیده گرفتن استقلال متربی و درنهایت عدم پاسخگویی به بسیاری از سؤال‌ها در تربیت اخلاقی شده است.

واژه‌های کلیدی : نقد درونی، الگوی ترکیبی، تربیت اخلاقی، تربیت منش، تربیت اخلاقی عقلانی، ناروائز

۱. دانشجوی دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، em.hatamigoroh@stu.um.ac.ir
۲. استادیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد(نویسنده مسئول). ghaffari@um.ac.ir
۳. استاد فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران.
۴. استاد فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد.

مقدمه

یکی از تلاش‌های مهمی که در حال حاضر در حوزه تربیت اخلاقی توسط نظریه‌پردازان این حوزه صورت می‌گیرد تلاش برای ترکیب رویکردها یا نظریه‌های مختلف با هدف بهره‌مندی از همه آنها می‌باشد (Narvaez, 2006; Berkowitz, 1997; Haidt, 2001). پیش‌فرض طرفداران این رویکرد این است که نظریه‌های مختلف به تنهایی محدود و ناقص هستند و درعین‌حال به یافته‌های هر یک از آنها نیز نیاز است. بنابراین، نگاه تک‌بعدی به تربیت اخلاقی را موردانتقاد قرار داده و درصددند تا میان نظریه‌های مختلف، ترکیبی صورت دهند و از رویکردهای نظری متفاوت «به طور مشترک» برای دستیابی به نظریه‌ای جامع استفاده کنند تا بدین‌وسیله فارغ از محدودیت‌های هر نظریه بتوانند از یافته‌های خاص آن، برای رفع نیازهای نظری و عملی در حیطه تربیت اخلاقی بهره بگیرند.

رویکرد ترکیبی در تربیت اخلاقی ناظر به نوعی تلاش است که در آن سعی می‌شود ترکیبی مناسب، میان نظریه‌ها یا رویکردهای مختلف فراهم آورد (Bagheri, Sajadieh & Tavasoli, 2011; Tellings, 2001). نتیجه‌این ترکیب، باید دست‌یابی به «کلان نظریه یا نظریه بزرگ»[1] و درک جامع و کاملی باشد که با زبان و ساختاری کلان، دو یا چند نظریه یا رویکرد را در برگرفته و مفیدترین و کامل‌ترین یافته‌ها را فراهم آورد (Dahl, 1996).

بدیهی است که نتیجه چنین تلاشی باید دست‌یابی به نظریه‌ای جامع‌تر و مفیدتر باشد. چنین رویکردی در تربیت اخلاقی در حال حاضر به عنوان یک جنبش مطرح شده و طرفداران آن معتقدند که هدف ترکیب رویکردهای مختلف، ارائه یک نظریه جدید است که باعث بهبود نتایج شود (Cutts, 2011). در واقع ترکیب‌گران نظریه‌های مختلف، در این حوزه درصدد تأسیس یک نظریه جامع هستند که بتواند پاسخگوی مسائل و مشکلات اخلاقی متربیان باشد و شخصی کامل به لحاظ اخلاقی تربیت کند.

بر مبنای این دیدگاه یک رویکرد به تنهایی کفایت لازم برای دستیابی به حقیقت را ندارد؛ به تعبیر دیگر «آینه حقیقت در ازل شکسته است و کار پژوهشگر ترکیبی، این است که این تکه‌های شکسته را به هم وصل کرده و تصویر جامعی از حقیقت فراهم کند.» (Bagheri,2017, P. 123). نمونه‌ای از این تلاش‌ها را می‌توان در رویکرد برکوئیتز[2] و لایکونا[3] مشاهده کرد که سعی کرده‌اند با ترکیب روش‌های رویکرد تربیت منش و رویکرد تربیت اخلاقی عقلانی، گزیده‌ای کارآمد خلق کنند. هایت[4] نیز معتقد است در تربیت

1. Grand Theory
2. Berkowitz
3. Lickona
4. Haidt

اخلاقی رویکردهای شهودگرا با رویکردهای عقل‌گرا باید ترکیب شوند (Berkowitz, 1997; Lickona, 1997; Haidt, 2001). همچنین در این زمینه می‌توان به طرح رشد کودک[1] اشاره کرد که مشتمل بر برنامه جامعی است که هدف آن افزایش رشد شناختی، اجتماعی و اخلاقی کودکان است و طی آن فرصت‌هایی برای حل مسئله، کار مشارکتی و کسب لذت درونی از رفتار اجتماعی – به جای پاداش بیرونی– در اختیار کودکان گذاشته می‌شود. این طرح از ترکیب نظریه‌ی سازه گرا، نظریه‌ی یادگیری اجتماعی، نظریه‌ی اسناد و نظریه دلبستگی تدوین شده است تا رویکردی گسترده برای مطالعه رشد اجتماعی اولیه[2] کودکان با در نظر گرفتن فعالیت‌ها در سطح کلاس، مدرسه و خانه–مدرسه ایجاد کند (Nami, 2016).

ازآنجاکه تربیت اخلاقی یکی از ضرورت‌های تعلیم و تربیت است و در سال‌های اخیر رویکرد ترکیبی در این حیطه مطرح شده است، لازم است که داعیه طرفداران این نوع نگاه به تربیت اخلاقی با دقت بیشتر بررسی شود تا از ظرفیت آنها برای تربیت اخلاقی دانش‌آموزان استفاده شود. بنابراین هدف این پژوهش بحث و بررسی رویکرد ناروائز به عنوان یکی از نظریه‌پردازان مطرح در این حوزه است. نظربه اینکه بررسی همه نظریه‌های ترکیبی در یک پژوهش ممکن نیست، لازم است تمرکز روی یک نظریه معطوف شود. بنابراین دامنه بررسی این پژوهش تنها به رویکرد ناروائز محدود شده است. دلیل انتخاب رویکرد ناروائز این است که ناروائز کسانی مانند هایت و برکوئیتز را که در این زمینه نظریه‌پردازی کرده‌اند نقد می‌کند و ادعا می‌کند که برخلاف آنها، نقش برابری برای روش‌های تربیت منش و روش‌های تربیت اخلاقی عقلانی در ترکیب در نظر گرفته است. او دراین‌باره بیان می‌کند: «با توجه به ناسازوری ظاهری میان این دو رویکرد به تربیت اخلاقی، آنها را می‌توان به عنوان مکمل هم در نظر گرفت.» (Narvaez, 2008, P. 310).

بنابراین «تربیت اخلاقی نباید رویکرد یا این یا آن باشد؛ به‌طوری‌که بین رویکرد تربیت اخلاقی عقلانی و رویکرد تربیت منش یکی را انتخاب کند. از این منظر، هر دو نظام برای عاملیت اخلاقی و فردیت اخلاقی ضروری هستند.» (Narvaez & Bokh, 2014a, P. 4). با توجه به آنچه گفته شد ناروائز به دنبال ارائه رویکرد سومی با عنوان تربیت اخلاقی ترکیبی است.

هدف این پژوهش بررسی و نقد ادعای ناروائز در مورد تربیت اخلاقی ترکیبی می‌باشد. در صورت تأیید ادعای ناروائز در مورد ترکیب، کاربران این نظریه در بکاربردن آن در تربیت اخلاقی آسودگی خاطر خواهند داشت و در غیر این صورت لازم است، ملاحظاتی را در به‌کارگیری آن مدنظر قرار دهند.

---

1. Child Development Project
2. Prosocial Development

روش پژوهش

روش مورداستفاده در این پژوهش، نقد درونی[1] است. منظور از نقد درونی این است که ناسازواری های درونی یک تفکر مورد کنکاش و بررسی قرار گرفته و نشان داده شود که چگونه یک دیدگاه گرفتار ناهماهنگی‌ها و تناقض‌های درونی است. به تعبیر باسکار منظور این است که یک نظام فکری، چگونه دچار ناسازوری های درونی متنوع شده است (Shabani Varaki, 2007; Bhaskar et al., 2010). در این نوع نقد تلاش می‌شود که یک دیدگاه از همان جهتی که ادعا می‌کند از بقیه نظریه‌های قوی‌تر است موردنقد قرار گیرد. در این پژوهش از این روش برای نقد دیدگاه نارواِئز استفاده شده و سازواری یا ناسازواری درونی آن موردبحث و بررسی قرار گرفته است.

تبیین رویکرد ترکیبی نارواِئز در تربیت اخلاقی

از دیدگاه نارواِئز، در سال‌های اخیر بخش عمده‌ای از مباحث تربیت اخلاقی به بررسی تضاد یا مقایسه مزایا و معایب دو رویکرد تربیتی غالب یعنی رویکرد تربیت منش و رویکرد اخلاقی عقلانی (کلبرگی) متمرکز شده است (Narvaez, 2006; 2008). او معتقد است که «بحث درباره ناسازگاری بین رویکرد تربیت اخلاقی عقلانی و تربیت منش اغلب قطبی شده است. در واقع دو پارادایم از اصطلاحاتی استفاده می‌کنند که نشان‌دهنده تعهدات نظری آنها می‌باشد؛ لذا به نظر می‌رسد که با هم تناسبی نداشته و چارچوب‌های متفاوتی را ارائه می‌کنند.» (Narvaez, 2006, P. 712). از دیدگاه نارواِئز «تربیت منش، به پرورش افراد فضیلت‌مند[2] به عنوان هدف مناسب تربیت اشاره دارد و با نیازهای تربیتی که در شکل‌گیری منش مؤثرند، مرتبط می‌شود. در مقابل، تربیت اخلاقی عقلانی، به دنبال تسهیل رشد قضاوت اخلاقی خودمختارانه و توانایی حل مباحث و رسیدن به اجماع و توافق عمومی بر طبق قواعد عدالت، می‌باشد. بنابراین به رشد استدلال و خودپیروی مرتبط می‌شود. متأسفانه بحث بر روی کیفیت یکی از این‌ها (یا این یا آن)، باعث شده است که زمینه مشترک و امکان ترکیب میان آنها بررسی نشود» (Narvaez, 2006, P. 703).

با توجه به آنچه گفته شد، نارواِئز به دنبال ارائه رویکرد سومی با عنوان تربیت اخلاقی ترکیبی[3] است و در این زمینه بیان می‌کند که «این رویکرد برای تربیت اخلاقی، رویکردی جامع است که ازیک‌طرف پرورش استدلال فکری[4] و تعهد به عدالت را که موردنیاز رشد جوامع دمکراتیک می‌باشد تصدیق می‌کند و

1. Internal Critique
2. Virtuous
3. Integrative Ethical Education
4. Reflective Reasoning

از طرف دیگر اذعان دارد که یک جامعه دمکراتیک برای حفظ حقوق شهروندی، نیازمند افرادی با منش‌های خاص می‌باشد.» (Narvaez, 2006, P, 703). بنابراین «علیرغم ناسازوری ظاهری میان این دو رویکرد، آنها را می‌توان به عنوان مکمل یکدیگر در نظر گرفت» (Narvaez, 2008, P. 310). به تعبیر دیگر« تربیت اخلاقی نباید رویکرد یا این یا آن باشد، به‌طوری‌که بین رویکرد تربیت اخلاقی عقلانی و رویکرد تربیت منش یکی را انتخاب کند، بلکه هر دو نظام برای عاملیت اخلاقی ضروری هستند.» (Narvaez & Bock, 2014a, P. 4).

ناروائز رویکرد تربیت اخلاقی عقلانی را به لحاظ فلسفی مربوط به فلسفه کانت و اخلاق قاعده محور و رویکرد تربیت منش را به فلسفه اخلاق ارسطو و اخلاق فضیلت مرتبط می‌داند. بنابراین برای ارائه دیدگاه خود ابتدا به معرفی اخلاق قاعده محور و اخلاق منشی پرداخته است؛ سپس این دو رویکرد را با هم مقایسه و مؤلفه‌های اصلی آنها را توصیف کرده است. او نقاط قوت و ضعف این دو رویکرد را بیان و درنهایت الگوی خود را ارائه می‌کند و معتقد است که این الگوی حاصل ترکیب نقاط قوت دو رویکرد مذکور می‌باشد.

مقایسه رویکرد تربیت اخلاقی عقلانی و رویکرد تربیت منش از دیدگاه ناروائز

ناروائز برای مقایسه این دو رویکرد، ابتدا مبانی فلسفی آنها را از دو منظر با یکدیگر مقایسه می‌کند. منظر اول، نگاهی که به فردیت اخلاقی[1] دارند. منظر دوم، هر کدام از این دو دیدگاه چه نگاهی به اجتماع دارند؟ او معتقد است دو پارادایم فلسفی یعنی اخلاق قاعده محور و اخلاق منش، در نگاه «نحیف[2]» یا « فربه[3]» به فردیت اخلاقی، متمایزند. تمرکز اخلاق قاعده محور، روی فعل اخلاقی است و فرد را به عنوان حامی حقوقی که دیگران باید از طریق عمل درست به آنها احترام بگذارند، معرفی می‌کند. در این رویکرد شخص اخلاقی به عنوان کسی که فقط بر اساس اصول اخلاق جهانی عمل می‌کند، نحیف تعریف می‌شود (Narvaez, 2006).

ناروائز معتقد است «اخلاق قاعده محور، به دو معنا، یک نظریه حداقلی[4] است. اول اینکه در این پارادایم، اخلاق، یک اخلاق ساده شده است که از افراد، تقاضای اندکی دارد و بسیاری از محدوده‌های مهم زندگی انسان مانند انتخاب دوست، شغل، فعالیت‌های اوقات فراغت و فضایل اخلاقی را نادیده می‌گیرد. دوم اینکه، این پارادایم الزام اخلاقی را به چیزی که در رابطه با اصول اخلاقی جهانی مطرح می‌شود، کاهش

1. Personhood
2. Thinly
3. Thickly
4. Minimalist Theory

می‌دهد. بنابراین اخلاق چیزی است که به طور جهانی قابل‌اجرا باشد.» (Narvaez, 2006, P. 703). در مقابل، اخلاق منش به جای تکیه بر عمل فی‌نفسه، به کیفیت فاعل، و جنبه‌های ذاتاً اخلاقی و اجتماعی فرد تأکید می‌کند و تعریف فربه‌ای از فردیت ارائه می‌کند (Narvaez & Bokh, 2014a). ناروائز در این زمینه چنین اذعان دارد که «در این دیدگاه، فردیت، فربه تعریف می‌شود، به‌طوری‌که ذاتاً اخلاق متکی بر فضائل، ارزش‌ها و مسئولیت‌ها می‌باشد. در این دیدگاه رفتار اخلاقی از منش مشتق می‌شود. لذا درحالی‌که اخلاق قاعده محور مفهوم نحیفی از فردیت را برای انجام عمل اخلاقی موردنیاز می‌داند، اخلاق فضیلت، مفهوم فربه‌ای از فردیت را مدنظر قرار داده و درباره اینکه چگونه فضایل به زندگی خوب کمک می‌کنند راهکار ارائه می‌نماید.» (Narvaez, 2006, P. 707).

از دیدگاه ناروائز «برخلاف اخلاق قاعده محور، اخلاق منش بر حمایت جامعه برای رشد فردیت اخلاقی تأکید می‌کند، که در آن فرد در فرایند خودشکوفایی[1] باید توسط جامعه حمایت و تشویق شود و نهادهای اجتماعی طوری طراحی شوند که تحقق حداکثر ارزش‌ها را به دنبال داشته باشند و باعث سعادت یا شادکامی انسان شوند. در این زمینه ناروائز متأثر از ارسطو معتقد است هر فردی می‌تواند فضائل را با حمایت ضروری دوستان، همکاران و جامعه در خود نهادینه کرده و به فعلیت برساند. اخلاق منش جامعه را برای فضیلت، سعادت و کامیابی انسان به عنوان امری حیاتی مدنظر قرار می‌دهد. در مقابل، در اخلاق قاعده محور، زندگی اجتماعی جایگاهی نداشته و ممکن است موردنیاز نباشد. اگرچه اخلاق قاعده محور از یک جامعه انتزاعی برای تعیین اصول اخلاقی استفاده می‌کند، اما به نظر می‌رسد که جامعه واقعی را به عنوان مانعی برای رشد و سعادتمندی فرد مدنظر قرار می‌دهد.» (Narvaez, 2006, P. 707). ناروائز در باب نقاط قوت دیدگاه کلبرگ معتقد است این رویکرد ازاین‌جهت که بر نقش راهنما و تسهیل گری بزرگ‌سالان تأکید دارد، استدلال را برای تعهد اجتماعی پرورش می‌دهد و باعث رشد خودپیروی می‌شود و به دامان نسبی‌گرایی نمی‌افتد. بنابراین این رویکرد شایسته تحسین است اما علیرغم این نقاط مثبت نقدهایی نیز بر آن وارد می‌داند:

۱) باوجود اهمیت استدلال اخلاقی، جنبه شناختی فرد، شرط لازم رفتار اخلاقی است نه شرط کافی.
۲) توجه به معماهای اخلاقی و طرح مسائل انتزاعی باعث شده است که شرایط اجتماعی و جو مدرسه مورد غفلت واقع‌شده و فرد را از مسائل واقعی زندگی جدا کند .
۳) رویکرد عقل‌گرا نقش شهود و فرایندهای ضمنی را نادیده می‌گیرد.

1. Self-Actualization

۴) موقعیت‌های منحصربه‌فرد اخلاقی را نادیده می‌گیرد. از دیدگاه ناروائز: «برنامه فضیلت، پیرو الگو یا قانون خاصی نیست و ما نمی‌توانیم اصول کلی و مطلقی را برای تربیت اخلاقی مدنظر قرار دهیم؛ زیرا موقعیت‌ها تکرار نمی‌شوند و هیچ قانون عملی برای هدایت عمل انسان در همه موقعیت‌ها وجود ندارد.» (Narvaez, 2015, P. 383).

۵) رویکرد کلبرگی محتوای روشنی ارائه نمی‌کند. به روش‌های تربیتی سنتی موفق، از قبیل آموزش مستقیم خوب و بدرفتار، توجه نمی‌کند و قدرت زیادی به کودکان می‌دهد که باعث می‌شود آنها در مورد قوانینی که جای بحثی در مورد آنها وجود ندارد و به وسیله بزرگ‌سالان تصویب شده است مانند تنبیه برای تخطی از قانون، بحث و چالش کنند.

ناروائز در مورد رویکرد تربیت منش معتقد است که این رویکرد برای جامع‌نگری و توجه به جوانب شناختی و غیر شناختی، کاربردی بودن آن، اهمیت دادن به نقش الگوها، پررنگ کردن مهارت‌آموزی و داستان‌ها، استفاده از آموزش‌های مستقیم (محتوا و برنامه درسی)، آموزش‌های غیرمستقیم (محیط اخلاقی مثبت) و تأکید بر محیط، مورد تحسین قرار گرفته است. اما در نقد این رویکرد معتقد است، ازآنجاکه بر فضایل متغیر و متنوع تأکید کرده، موقعیت‌ها، مکان‌ها و زمان‌های مختلف را منحصربه‌فرد و خاص دانسته که اعمال اخلاقی هم متناسب با موقعیت‌ها ممکن است متغیر باشند در ورطه نسبیت‌گرایی گرفتار می‌شود. علاوه بر این، به خودپیروی اهمیت کمی داده و تربیتی غامض و گیج‌کننده ارائه می‌کند (Narvaez, 2006).

الگوی ترکیبی ناروائز در تربیت اخلاقی

ناروائز الگویی را برای تربیت اخلاقی ارائه می‌کند که از دیدگاه او از ترکیب دو رویکرد تربیت اخلاقی عقلانی و تربیت منش تشکیل شده است. الگوی مذکور سه ایده بنیادی دارد که هرکدام از این ایده‌ها دلالت‌هایی برای عمل اخلاقی دارند.

ایده بنیادین اول: رشد اخلاقی به مثابه رشد خبرگی[1]

ناروائز متأثر از نظریه خبرگی افرادی مانند استرنبرگ[2] رشد اخلاقی را رشد خبرگی می‌داند و معتقد است که منش، عبارت است از مهارت‌هایی که می‌تواند به سطوح بالایی از خبرگی پرورش یابد. خبره‌های اخلاقی چیزی بیش از قدرت قضاوت، تصمیم‌گیری و استدلال اخلاقی دارند (Vojdani, 2016). از دیدگاه ناروائز، خبرگی نوعی درک تصفیه شده و عمیق است که در عمل انسان ظهور می‌کند و در افراد خبره، تمام سامانه‌ها، برای رسیدن

1. Expertise
2. Sternberg

به هدف و تحقق عمل به صورت هماهنگ کار می‌کنند. او مفهوم خبرگی اخلاقی را در حیطه اخلاق تعریف کرده و معتقد است که یک فرد فضیلت‌مند یک خبره اخلاقی است که می‌داند فضیلت را در مقدار، روش و زمان مناسب به کار ببرد. ازنظر نارواثز روش پرورش افراد خبره، تمرین و مهارت‌آموزی است. فرد از طریق تمرین و کارآموزی در حوزه اخلاق، خبره‌تر می‌شود و فردی که به لحاظ اخلاقی خبره است در چهار مهارت حساسیت اخلاقی[1]، قضاوت اخلاقی، تمرکز اخلاقی[2] و عمل اخلاقی[3] مهارت پیدا می‌کند (Vojdani, 2016; Narvaez & Lapsley, 2005; Narvaez, 2012).

نارواثز مهارت‌های چهارگانه را به این شکل تعریف می‌کند: «حساسیت اخلاقی یعنی اینکه فرد خبره سریع‌تر و دقیق‌تر وضعیت اخلاقی را دریابد. او نقشی را که ممکن است بازی کند سریع‌تر تعیین کرده و درک می‌کند که چه اعمالی، چه کسانی را چگونه تحت تأثیر قرار می‌دهد و برای پاسخگویی اخلاقی به دیگران تعصبات خود را کنترل می‌کند. قضاوت اخلاقی یعنی استدلال درباره وظیفه، نتایج، مسئولیت و به کاربردن کدهای اخلاقی شخصی برای حل مشکلات پیچیده و تصمیم‌گیری درباره اینکه کدام اعمال و گزینه‌های ممکن، اخلاقی‌تر می‌باشند. خبره‌ها در تمرکز اخلاقی، خودتنظیمی اخلاقی[4] را که به آنها امکان اولویت‌بندی اهداف اخلاقی را می‌دهد پرورش می‌دهند. مهارت در عمل اخلاقی یعنی خبره‌ها می‌دانند که چگونه تمرکز روحی خود را بر روی هدف اخلاقی حفظ و یک عمل را طرح‌ریزی کنند و گام‌به‌گام آن را انجام دهند.» (Narvaez & Bokh, 2014a, P. 5).

دلالت نخست:آموزش مهارت‌های چهارگانه رفتار اخلاقی

نارواثز معتقد است که برای آموزش و تقویت مهارت‌های چهارگانه رفتار اخلاقی، معلمان می‌توانند اصول زیر را مدنظر قرار دهند.

حساسیت اخلاقی: مهربانی کردن با دانش‌آموزان، احساسات قلبی آنها را مدنظر قرار دادن، حفظ نوع‌دوستی آنان، آموزش بیان محترمانه عواطف و مدیریت احساسات منفی (برای نمونه وقتی عصبانی شدید تا ده بشمارید) (Narvaez & Bokh, 2014b).

استدلال اخلاقی: در مورد اعمال و گزینه‌های ممکن، اخلاقی‌ترین اقدامات و انتخاب‌ها استدلال کردن. دانش‌آموزان را در تصمیم‌گیری‌ها مشارکت دهند. به دانش‌آموزان بگویند که در استدلال‌هایشان پیامدهای انتخابی را که می‌کنند برجسته نمایند (Narvaez & Bokh, 2014b).

1. Ethical Sensitivity
2. Ethical Focus
3. Ethical Action
4. Self-Regulation

تمرکز اخلاقی: برجسته کردن ارزش‌ها، پرورش دادن ارزش‌های مربوط به کلاس درس، آموزش سواد رسانه‌ای به دانش‌آموزان، احترام به سنت‌های مختلف و طراحی سنت‌ها و آیین‌ها در کلاس درس و برجسته کردن خصوصیات شهروندی و نظارت بر محیط‌زیست (Narvaez & Bokh, 2014b).

عمل اخلاقی: ساخت طرح‌های خلاقانه برای کمک به دیگران، آموزش به عهده گرفتن نقش رهبر به دانش‌آموزان برای کمک به دیگران، آموزش پشتکار و حل اختلافات به صورت غیر خشونت‌آمیز (Narvaez & Bokh, 2014b).

دلالت دوم: آموزش توأمان فضیلت اخلاقی و استدلال اخلاقی

خبرگی اخلاقی، شامل استدلال و فضیلت می‌شود. استدلال، افراد را در تعیین عمل به میانگین دو افراط هدایت می‌کند. ناروائز در باب اهمیت و ضرورت استدلال اخلاقی معتقد است که استدلال تأملی، می‌تواند مسئله‌ای را به چالش بکشد یا مورد تجدیدنظر قرار دهد یا آن را مورد پذیرش قرار دهد. استدلال کامل درباره عدالت، اغلب موجب تغییر در شیوه‌های فرهنگی دیرینه می‌شود و اصلاحات کلیدی مانند لغو برده‌داری و ارتقاء حقوق بشر را به دنبال داشته است. بنابراین، همان‌طور که کلبرگ مطرح کرده است، برنامه‌های تربیت اخلاقی باید استدلال تأملی و قضاوت اخلاقی را باهم پرورش دهند (Narvaez , 2006).

از دیدگاه ناروائز علیرغم اهمیت استدلال تأملی، یافته‌های جدید نشان می‌دهد که انسان‌ها در تصمیمات خود از ناخودآگاه نیز استفاده می‌کنند و بسیاری از یادگیری‌های عملی انسان، شهودهای ساخته‌شده از تجارب مکرر هستند که در سیستم‌های حافظه ضمنی[1] حفظ می‌شوند که ممکن است به صورت شفاهی هم قابل بیان نباشند. بیشتر تصمیمات انسان بدون استدلال گرفته می‌شود. بنابراین، دیدگاه عمومی در مورد انسان به عنوان عاملی عقلانی باید تغییر کند. ناروائز معتقد است برای رشد فضایل، دانش‌آموزان نیازمند کارآموزی، تمرین و تکرار تحت هدایت بزرگ‌سالان و معلمان و نیازمند الگوهای رفتاری می‌باشند. در این دیدگاه، فضایل نه در انزوا، بلکه با کمک جامعه و در اجتماع پرورش می‌یابند (Narvaez, 2005).

ایده بنیادی دوم: ویژگی‌های تغییرپذیری و تعاملی تربیت

تربیت حداقل از دو طریق می‌تواند تغییرپذیر و تعاملی باشد. اول اینکه کودکان در پاسخ به محیط، خود را تغییر می‌دهند و از طریق تجربه فعال، دانش و فهم را می‌سازند. افراد از طریق تجربه، طرح‌واره‌ها[2] را می‌سازند. این تجربه‌ها تحت تأثیر تجارب بعدی تغییر کرده و اصلاح می‌شود. طرح‌واره‌ها، پردازش اطلاعات، توجه مستقیم، پیش‌بینی‌ها و انتظارات را که برانگیزنده هستند، تسهیل، هماهنگ و موزون می‌کنند.

1. Implicit Memory

۲. ساختارهای عمومی دانش که از مفاهیم عاطفی، شناختی و رفتاری تشکیل شده است.

طرح‌واره‌ها، هم از تجارب ضمنی ناشی شده‌اند و هم به نوبه خود تجربیات بعدی را رهبری می‌کنند. قرار گرفتن در موقعیت‌های متفاوت، طرح‌واره‌های متفاوتی را در افراد شکل می‌دهد؛ برای نمونه کودکی که پیوسته مشغول فعالیت برای رفاه دیگران است با کودکی که پیوسته به دنبال این است که جذاب‌تر به نظر برسد طرح‌واره‌های متفاوتی دارند. بنابراین یادگیری و شناخت، در تعامل پویا با محیط شکل می‌گیرد و می‌تواند در اجتماع کلاس پرورش یابد (Vojdani, 2016). تربیت به شکل دیگری نیز می‌تواند تغییرپذیر و تعاملی باشد. وقتی محیط اجتماعی، نیازهای کودکان را برای تعلق، احساس شایستگی و خودپیروی برآورده می‌کند، کودکان پرورش می‌یابند و انگیزه زیادی پیدا می‌کنند. در نتیجه، برای پرورش دانش‌آموزان خبره در هر حیطه‌ای، بزرگ‌سالان باید محیط و برنامه تدریس را مطابق با نیازهای دانش‌آموزان در سطوح رشدی ایشان تغییر دهند.

دلالت اول: طراحی محیط مناسب برای پرورش شهودهای اخلاقی

از دیدگاه ناروائز بشر دو نوع ذهن دارد: ۱) ذهن تدبیرگر[1] که اطلاعات را به صورت متوالی و خودآگاه پردازش می‌کند. ۲) ذهن شهودی[2] که مشتمل بر پردازش غیرآگاهانه، از طریق مشاهده الگوهای محیطی تغذیه می‌شود و اغلب به صورت خودکار و بدون هشیاری خودآگاهانه[3] عمل می‌کند و باعث تصمیم‌گیری به صورت خودکار و خود به خود می‌شود. ذهن تدبیرگر برای راهنمایی رشد شهودی و مقابله با شهودهای ضعیف ضروری و حیاتی است. در واقع هر شخصی بدون داشتن هر یک از این دو، یک ابزار حیاتی را برای عمل و قضاوت اخلاقی از دست می‌دهد.

بزرگ‌سالان باید محیط‌هایی را ایجاد کنند که شهودهای درست را در کودکان شکل بدهد. محیط، هم شامل جو و فضای آموزشی و سامانه‌های آشکار و پنهان پاداش و تنبیه می‌شود و هم شامل این می‌شود که افراد چگونه با هم رفتار می‌کنند، چگونه تصمیم می‌گیرند، کدام احساسات تشویق شده و چه انتظاراتی پرورش می‌یابد. بنابراین ازآنجاکه محیط‌ها به طور خودکار شهودهای ما را درباره چگونه عمل کردن و واکنش نشان دادن پرورش می‌دهند و ذهن شهودی از طریق روابط بین فردی، تعامل با اعضای یک گروه فرهنگی، اشیای محیط و الگوهای تکراری، رفتارهای خاصی را یاد می‌گیرد، بزرگ‌سالانی که با کودکان کار می‌کنند با طراحی محیط‌ها در واقع مشخص می‌کنند که چه نوع شهودهایی در کودکان رشد کند (Narvaez, 2012).

1. Deliberative Mind
2. Intuitive Mind
3. Conscious Awareness

دلالت دوم: طراحی دستورالعمل‌هایی برای تبدیل تازه‌کار به خبره اخلاقی[1]

خبرگی اخلاقی می‌تواند به طور نظام‌مند با استفاده از رویکرد جامع غوطه‌وری که هم ذهن تدبیرگر و هم ذهن شهودی را پرورش می‌دهد ساخته شود. این امر از طریق چهار سطح آموزشی زیر باعث تقویت مهارت‌های اخلاقی می‌شود:

سطح اول (غوطه‌وری در نمونه‌ها): در این سطح، معلم توجه دانش‌آموزان را به موضوعی که مبتنی بر تجارب دانش‌آموزان است جلب می‌کند تا دانش‌آموزان به اهمیت موضوع پی ببرند و درکی کلی نسبت به آن پیدا کنند. برای نمونه برای مسئولیت‌پذیری و یادگیری نظارت[2] که از مهارت‌های تمرکز اخلاقی می‌باشند، معلم نمونه‌هایی را که برگرفته از تجارب دانش‌آموزان بوده است و مستلزم نظارت خوب می‌باشد ذکر می‌کند. برای نمونه حفظ منابع آب که از چالش‌های دنیای امروز است مطرح می‌شود. دانش‌آموزان از طریق معرفی کتاب، و فیلم یک درک کلی نسبت به موضوع پیدا می‌کنند.

سطح دوم (توجه به جزئیات): در این سطح معلم از طریق طراحی درس‌ها توجه دانش‌آموزان را به جزئیات و جنبه‌های مربوط به مهارت جلب می‌کند. برای نمونه در درس ریاضی می‌توان به دانش‌آموز یاد داد که مقدار مصرف آب خانواده خود را در یک هفته ثبت کند یا مصاحبه‌ای را با اعضای خانواده یا شهروندان ترتیب داده و سؤال‌های را در این زمینه از آنها بپرسند. به عنوان نمونه، آب مهم‌ترین عنصر حیاتی بشر است زیرا... در صورت نبودن آب، خانواده، مدرسه، و جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنیم با چه بحران‌هایی مواجهه خواهد شد؟ دانش‌آموز می‌تواند یک الگوی تصویری ترسیم کند که در آب در مرکز آن قرار دارد و انسان‌ها، گیاهان، حیوانات در اطراف آن ترسیم شوند و گفته شود که چه اتفاقی برای انسان، گیاهان و حیوانات می‌افتد اگر آب وجود نداشته باشد.

سطح سوم (تمرین): در این سطح معلم به اندازه کافی فرصت‌هایی را برای تمرین مهارت فراهم می‌کند تا مهارت موردنظر، طبیعت ثانویه دانش‌آموز شود. به عنوان نمونه تمرین بستن شیر آب زمانی که از آب استفاده نمی‌کنند. دانش‌آموز می‌تواند گزارشی را تهیه کند و برای مدرسه یا خانواده خود ارائه کند که در صورت بسته بودن شیر آب، هنگام ظرف شستن یا مسواک زدن چه میزان آب در یک هفته صرفه‌جویی می‌شود و در نتیجه چه اندازه به حیات انسان کمک می‌کند.

سطح چهارم (ترکیب دانش و عمل): در این سطح دانش‌آموز در موقعیت‌های مختلف و به طور مکرر یاد می‌گیرد که دانش و مهارت را هم‌زمان به کار برد و از این طریق، برای حل مسائل پیچیده اخلاقی،

1. Novice- to-Expert
2. Learning Stewardship

مهارت بیشتری پیدا کند. مداومت بر عمل سنجیده در یک دوره زمانی طولانی، منجر به خبرگی اخلاقی می‌شود. به عنوان نمونه در بحث آب که مطرح شد، دانش‌آموزان می‌توانند برنامه‌هایی را برای مصرف بهینه آب در مدرسه و خانواده خود تهیه کنند و در اختیار خانواده یا مدرسه قرار دهند، بدین‌ترتیب دانش‌آموزان با طی این مراحل در مهارت‌های مدنظر می‌توانند خبره شوند (Narvaez & Bokh, 2014a).

ایده بنیادین سوم: ابتنای ماهیت آدمی بر همیاری و خودشکوفایی[1]

انسان بر اساس سرشتش موجودی اجتماعی و تعاملی است و تمایل طبیعی انسان برای رفتار اجتماعی در محیط‌های بین فردی پرورش می‌یابد. ازآنجایی‌که خبرگی اخلاقی مبتنی بر رابطه است، در جامعه رشد کرده و در جامعه به اشتراک گذاشته می‌شود. فضیلت، استدلال و جامعه از هم جدا نیستند. زندگی بدون یکدیگر، اگر غیرانسانی نباشد، زندگی ناقص است (Narvaez, 2006).

دلالت اول: توجه به ساخت اجتماع درونی و بیرونی مدرسه و هماهنگی اجتماع محلی با مدرسه

دو اجتماع مدرسه و اجتماع محلی تا حد زیادی بر زندگی دانش‌آموزان تأثیر دارند و رشد در میان روابط حمایتی این اجتماع‌ها رخ می‌دهد. بنابراین معلمان می‌توانند شبکه حمایت از کودکان را در میان خانواده‌ها، اجتماع‌ها و نهادهای محله ارتقاء داده و هماهنگ کنند (Narvaez & Bokh, 2014b). از دیدگاه ناروائز اجتماع محلی پرده نقاشی است که کودک، منش خود را بر روی آن نقاشی می‌کند. در اجتماع محلی افراد خبره، الگوی مناسبی برای تازه‌کارها هستند، خبرگان، آنها را راهنمایی می‌کنند و اجتماع محلی محل تمرین مهارت‌های اخلاقی است. هیچ‌کس با تماشای تلویزیون یا خواندن کتاب بافضیلت نمی‌شود. ناروائز تحت تأثیر ارسطو معتقد است که شکل‌گیری و کاربرد فضایل از طریق تعامل شخص با دیگران در جامعه اتفاق می‌افتد. فضیلت عمل است و عمل هم از طریق عمل در جامعه رشد می‌کند (Narvaez, 2006).

معلم و والدین باید ساختار خانه، مدرسه و اجتماع را از طریق معرفی الگوهای مناسب به کودکان با هم هماهنگ کنند زیرا هماهنگی ساختارهای مذکور کار را برای کودک خیلی آسان‌تر می‌کند. در اجتماعی که بزرگ‌سالان و اعضای اجتماع در تربیت اخلاقی کودکان مشارکت فعال دارند، احتمال موفقیت در تربیت اخلاقی بیشتر است (Narvaez, 2008).

دلالت دوم: پرورش خودتنظیمی در دانش‌آموزان

معلمان باید خود ابتکاری[2] و خودتنظیمی را به دانش‌آموزان برای انجام وظایف زندگی آموزش دهند. برای تقویت خودتنظیمی دانش‌آموزان، می‌توان به آنها یاد داد که دوراندیشی داشته باشند و کاری را

1. Self-Actualizing
2. Self-Authorship

که می‌خواهند انجام دهند تحلیل کنند. کار یا وظیفه موردنظر را به جزئیات کوچک‌تر تقسیم کنند و به طور موفقیت‌آمیز آن را انجام دهند و گام‌به‌گام بر عملکرد خود نظارت داشته باشند و عملکرد خود را با توجه به هدف یا معیاری که تعیین شده است مورد قضاوت قرار دهند (Narvaez & Bokh, 2014b).

سازواری درونی نظریه

چنانکه شرح داده شد ناروائز به دنبال ارائه رویکرد جامعی است که از ترکیب رویکرد تربیت منش و رویکرد تربیت اخلاقی عقلانی به دست می‌آید. روش ناروائز به این صورت بوده است که ابتدا به بررسی انتقادی رویکرد کلبرگی و رویکرد تربیت منش می‌پردازد و نقاط قوت و ضعفشان را بیان می‌کند و سپس الگوی ترکیبی خود را ارائه می‌کند. این روشی است که هر ترکیب‌کننده‌ای ناگزیر از انجام آن است و ناروائز هم روند مذکور را طی کرده است. بر این اساس، الگوی ناروائز به‌زعم خود او، حاصل ترکیب دو رویکرد مذکور می‌باشد. این نقد درونی الگوی نشان‌دهنده این است که الگوی ناروائز ازاین‌جهت که الگویی عملی و گام‌به‌گام را برای تربیت اخلاقی دانش‌آموزان ارائه داده است، بر اهمیت دانش ضمنی تأکید کرده است، نقش جامعه را در شکل‌گیری اخلاق مدنظر قرار داده است، بر اهمیت تربیت از اوایل کودکی تأکید می‌کند و هدف او پرورش متربیانی است که به لحاظ اخلاقی خبره باشند، قابل‌تحسین است. اگرچه ممکن است که الگوی او به بهبود نتایج منجر شود، اما او در این الگوی، دچار ناسازوری های درونی متعددی شده است که به شرح زیر می‌باشند:

۱) **برتر دانستن اصول تربیت منش بر تربیت اخلاقی عقلانی**: یک نظریه در صورتی از سازواری برخوردار است که مباحث آن بر مبنای ادعای خود حرکت کند و به اثبات ادعای خود بپردازد. ناروائز در ترکیب دو رویکرد کلبرگی و تربیت منش ادعا می‌کند که این دو رویکرد نقش مکمل یکدیگر را در تربیت اخلاقی دارند و دست در دست هم حرکت می‌کنند (Narvaez, 2008). اما در عمل به نظر می‌رسد که رویکرد کلبرگی را کنار نهاده است و از ابتدا برتری رویکرد تربیت منش را پیش‌فرض گرفته و برمبنای این پیش‌فرض تبیین دیگری از تربیت منش را ارائه کرده است. به‌عبارت‌دیگر دیدگاه او ترکیبی از دو رویکرد مذکور نمی‌باشد.

ناروائز در مقایسه مبانی فلسفی رویکردهای مذکور معتقد است که در اخلاق قاعده محور آن انسان باید تنها بر اساس اصول کلی تصمیم بگیرد، بنابراین این رویکرد به فردیت نگاه نحیفی دارد و نظریه‌ای حداقلی است و اخلاق منش در عوض فردیت انسانی را فربه نگاه می‌کند و نظریه‌ای حداکثری می‌باشد. بنابراین اخلاق قاعده را یک نظریه حداقلی می‌داند و بخش‌های بزرگی از تجربه‌های انسانی را مدنظر قرار

نمی‌دهد و الزام اخلاقی را به چیزی که در رابطه با اصول اخلاقی جهانی مطرح می‌شود، کاهش می‌دهد.

ناروائز درنهایت قائل به این است که نتایج تربیت منش مهم‌تر و برتر از تربیت اخلاقی عقلانی است (Narvaez, 2006). ناروائز به صراحت بیان می‌کند که قصد ترکیب نقاط مثبت رویکرد تربیت منش با رویکرد تربیت اخلاقی عقلانی را دارد تا به رویکرد جامع‌تری دست یابد و اسم این رویکرد را رویکرد تربیت اخلاقی ترکیبی می‌نامد. انتظار این است که رویکرد ترکیبی، محصول سازواری از دو رویکرد مذکور باشد و نشانه‌ها و رگه‌هایی از آنها در رویکرد ارائه شده وجود داشته باشد؛ اما بررسی رویکرد ناروائز نشان می‌دهد که در عمل رویکرد او بی کم‌وکاست همان تربیت منش است و نشانه‌هایی از رویکرد کلبرگی در آن موجود نیست. به تعبیر دیگر او نتوانسته است در این ترکیب، تربیت اخلاقی عقلانی را به نحو سازوار با رویکرد تربیت منش ترکیب کند و در مطالبی که مطرح می‌کند از همان اصول تربیت منش استفاده کرده است. به عنوان نمونه ناروائز از یک طرف از اهمیت استدلال سخن گفته و معتقد است که استدلال کامل درباره قضاوت اغلب موجب تغییر در شیوه‌های فرهنگی دیرینه شده و اصلاحات کلیدی مانند لغو برده‌داری و ارتقاء حقوق بشر را به دنبال داشته است؛ بنابراین در تربیت اخلاقی باید استدلال را متناسب با دیدگاه کلبرگ پرورش داد. اما از طرف دیگر در همان منبع و همان صفحه گفته‌های قبلی خود را نقض کرده یا آنها را کم‌اهمیت جلوه می‌دهد. به‌طوری‌که معتقد است «دانش ضمنی و شهودی در جایگاه اول و استدلال تأملی در جایگاه دوم قرار دارد و انسان‌ها به جای اینکه بر اساس اصول ذهن عقلانی خودآگاه هدایت شوند از ذهن ناخودآگاه نیز در تصمیم‌گیری استفاده می‌کنند و بیشتر تصمیمات انسان بدون استدلال گرفته می‌شود.» (Narvaez, 2006, P. 718). بنابراین مهم‌ترین ابزار برای تربیت اخلاقی این است که محیط‌هایی تربیتی توسط بزرگ‌سالان ایجاد شود که دانش ضمنی درست را در کودکان شکل دهد.

با توجه به این توضیحات نمی‌توان به وضوح نتیجه گرفت که ناروائز نظریه کولبرگ را به عنوان مکمل رویکرد تربیت منش به کار برده باشد؛ زیرا از یک طرف استدلال را پراهمیت جلوه می‌دهد و از طرف دیگر بیشتر تصمیمات انسان را ناشی از دانش ضمنی می‌داند نه استدلال. همچنین به نظر می‌رسد برای این که اهمیت زیادی به محیط‌های تربیتی می‌دهد باعث منفعل انگاشتن آدمی شده است و بنابراین جایی برای رشد استدلال اخلاقی به معنای کلبرگی آن باقی نمی‌گذارد و به نوعی رویکرد کلبرگی را که تأکید بر فعال بودن کودک دارد نقض می‌کند. می‌توان نتیجه گرفت که ناروائز نیازی به نام‌گذاری الگوی خود با نام تربیت اخلاقی ترکیبی نداشته است، بلکه همان الگوی تربیت منش کفایت می‌کرد. بنابراین وقتی ناروائز همان الگوی تربیت منش را ارائه می‌کند به نظر می‌رسد نتوانسته است به ادعای خود که رسیدن به

دیدگاهی جامع که حاصل ترکیب دو رویکرد مذکور است جامه‌ی عمل بپوشد.

۲) باقی ماندن بر نقاط ضعف رویکردهای مبدأ: ناروائز پرورش خودمختاری و دوری از نسبی‌گرایی را از نقاط قوت دیدگاه کلبرگ می‌داند و کم‌توجهی به خودمختاری، استفاده از روش‌های تلقینی، پیروی از الگوهای بزرگ‌سالان و نسبی‌گرایی را از نقاط ضعف دیدگاه تربیت منش بر شمرده است (Narvaez, 2006). بنابراین انتظار می‌رود که مطلق‌گرایی و خودپیروی را مثبت دانسته و به سمت مطلق‌گرایی و خودپیروی پیش برود و از نسبی‌گرایی، دیگر پیروی و روش‌های تلقینی دور شود، درصورتی‌که بررسی صورت گرفته از دیدگاه ناروائز مؤید چنین حرکتی در الگوی تربیتی ارائه شده او نیست.

ناروائز به پیروی از ارسطو -که معتقد است حکمت عملی ناظر به موقعیت‌های عملی است و از کلیتی تام برخوردار نمی‌باشد- (Bagheri, Sajadieh & Tavasoli, 2011) موقعیت‌های اخلاقی را منحصربه‌فرد می‌داند و قائل به اصول بنیادی و ثابتی برای تربیت اخلاقی نمی‌باشد. او با تأکید بر موقعیت گرایی در دام نسبی‌گرایی می‌افتد، به‌طوری‌که معتقد است ما نمی‌توانیم اصول کلی و مطلقی را برای تربیت اخلاقی مدنظر قرار دهیم. موقعیت‌ها تکرار نمی‌شوند. او تأکید می‌کند که هرچند اصول کلی مانند محبت و صداقت را می‌توان مدنظر قرار داد؛ اما این اصول بیش از حد کلی بوده و برای هدایت عمل در موقعیت خاص راهگشا نیست. بنابراین فضیلت‌ها امور سرسخت و مقاومی نیستند که همیشه و همه‌جایی باشند؛ بلکه متنوع و ظریف می‌باشند و هیچ قانون عملی برای هدایت عمل انسان در همه موقعیت‌ها وجود ندارد.

ناروائز با توجه بیش از حد به شکل دادن محیط‌های خوب توسط بزرگ‌سالان، نقش الگوها، تأکید بر تمرین مهارت‌ها و به‌طورکلی استفاده از روش‌های معلم محوری و بزرگ‌سال محوری به نظر می‌رسد که همچنان بر نقاط ضعفی مانند عدم توجه به خودمختاری و استفاده از روش‌های تلقینی – که خود ناروائز از دیدگاه تربیت منش ارائه کرده است – باقی می‌ماند. بنابراین ، ناروائز ادعای خود را که مبنی بر جمع‌کردن نقاط قوت دو رویکرد مذکور است نقض می‌کند (Narvaez, 2010b; Narvaez & Bokh, 2104a; Narvaez, 2015).

۳) نادیده گرفتن استقلال متربی و در نتیجه منفعل انگاشتن او: ناروائز تکیه بر نقش هدایت‌گری معلم و استقلال متربی کرده و معتقد است که دانش‌آموزان باید از استقلال کافی برای انتخاب‌هایشان برخوردار باشند. بنابراین هر دانش‌آموز باید قادر باشد که تحت هدایت یک بزرگ‌سال رفتارها، انتخاب‌ها و رشد مهارت‌های اخلاقی خود را تحت بررسی قرار دهد و مجموعه خاصی از مهارت‌های خبرگی را در خود تقویت کند (Narvaez, 2005). ناروائز تأکید ویژه‌ای بر استقلال متربی دارد، اما در الگوی تربیت اخلاقی

ترکیبی، عمده توجه خود را معطوف به نقش مربیان در تربیت اخلاقی کرده است و نه نقش و سهم خود متربی در این فرایند را کمتر توجه کرده است. گرچه بحث از خودتنظیمی و تعاملی بودن تربیت در این الگوی وجود دارد، اما درنهایت، همه چیز منوط به مربی می‌باشد (Vojdani, 2016). علاوه بر این، ناروائز تأکید زیادی بر محیط می‌کند و بیشتر رفتارهای انسان را ناشی از دانش ضمنی و شهودی می‌داند که از محیط تغذیه شده است؛ می‌توان نتیجه گرفت که در عمل، رویکرد او استقلال و خودپیروی اخلاقی را مستهلک می‌کند. ناروائز حتی برای پرورش ذهن تدبیرگر بر عوامل محیطی و تمرین و تمرین و تمرین تأکید می‌کند. بنابراین به نظر می‌رسد که به جای توجه به خردورزی، در عمل همان محیط‌گرایی را مدنظر قرار داده است که باعث منفعل انگاشتن و در نتیجه عدم استقلال متربی می‌شود (Narvaez, 2005).

ناروائز معتقد است که «خبره‌های اخلاقی در محیط‌هایی با ساختار خوب که بازخوردهای لازم را برای عملکرد مناسب به آنها می‌دهد یاد می‌گیرند. نکته کلیدی برای رشد اخلاقی کودکان، انتخاب و طراحی محیط‌هایی است که بر شهود کودک تأثیر می‌گذارد. مهم‌ترین نتیجه‌ای که می‌توانیم برای تربیت اخلاقی گرفت این است که کودک به طور مداوم از محیط یاد می‌گیرد و باید محیط‌هایی را که مربیان و والدین، برای متربی سامان می‌دهند به دقت طراحی و انتخاب کنند؛ زیرا محیط یادگیری برای رشد مهارت‌های اخلاقی بسیار مهم می‌باشد» (Narvaez, 2005, P. 34).

بنابراین با توجه به آنچه بیان شد به نظر می‌رسد الگویی که ناروائز برای تربیت اخلاقی ارائه کرده است به شیوه‌ای مستقیم، مهارت‌های اخلاقی را به دانش‌آموزان تلقین می‌کند و منجر به پذیرش غیر نقادانه ارزش‌هایی که برای بزرگ‌سالان مهم است، از طریق مراجع بیرونی (الگوها) می‌شوند. بنابراین به نظر می‌رسد روش‌های آموزشی آن تلقینی است که موجب درگیری عمیق و تفکر انتقادی نمی‌شود. الگوی ارائه شده توسط ناروائز نوعی عادت آموزی و جامعه‌پذیری را تلقین می‌کند که در حال حاضر موردانتقاد قرار گرفته است. حتی خود ناروائز الگوی‌هایت (Haidt, 2001) را برای این که به جامعه‌پذیری منتهی می‌شود موردانتقاد قرار می‌دهد. به‌بیان‌دیگر ناروائز از یک جهت عادت آموزی، تلقین و جامعه‌پذیری را نقد می‌کند و از جهت دیگر بررسی رویکرد او مؤید این مسئله است که بر این الگوی متکی است، بنابراین ناسازوری آشکاری در رویکرد ناروائز دیده می‌شود.

۴) عدم پاسخگویی رویکرد ناروائز به بسیاری از سؤال‌ها در مورد تربیت اخلاقی: از دیدگاه ناروائز تربیت اخلاقی واقعی، مربیان، اعضای اجتماع، والدین و دانش‌آموزان را تحت پوشش قرار می‌دهد؛ بنابراین برای تربیت اخلاقی باید یک اجتماع تربیتی هماهنگ را شکل داد که بر اساس آن تعاملات پویا بین اجتماع،

خانواده، فرهنگ و مدرسه شکل گیرد (Narvaez, 2006). اما پرسشی که می‌توان مطرح کرد این است که در جوامع کنونی با وجود رسانه‌های جمعی و فضای مجازی به عنوان ابزارهایی قدرتمند که در شکل‌گیری اخلاق کودکان و بزرگ‌سالان به طور مستقیم و غیرمستقیم نقش بازی می‌کنند، چگونه می‌توان اجتماعی تربیتی شکل داد که در آن، نهادهای خانواده، مدرسه، رسانه، و نظایر آن با هم هماهنگ باشند. آیا چنین پیشنهادی نشان‌دهنده عدم توجه به فضای جوامع کنونی نیست؟ آیا این پیشنهاد به نوعی، آرزویی محال و دست‌نیافتنی محسوب نمی‌شود؟

در این زمینه می‌توان به نظر کسانی مانند بندورا استناد کرد. از دیدگاه بندورا یکی از منابع نافذ در یادگیری اجتماعی، «الگوی‌سازی[1]» از طریق تلویزیون، سینما و دیگر رسانه‌های گروهی است. بدیهی است که کودکان و بزرگ‌سالان از الگوی‌سازی تلویزیونی، پاسخ‌های هیجانی و شیوه‌های جدید رفتار را یاد می‌گیرند. او معتقد است که «رسانه‌ها به دلیل گستردگی مخاطب، تأثیرگذاری شدید از طریق تکرار و ارائه گزینشی و بزرگنمایی واقعیات به‌گونه‌ای که خود می‌خواهند از عوامل تأثیرگذار دیگر متمایز می‌باشند. بنابراین با افزایش استفاده از الگوی‌سازی نمادین که با ابزار رسانه اتفاق می‌افتد امکان دارد که نقش والدین، معلمان و دیگر الگوی‌های اجتماعی در تربیت اخلاقی کاهش یابد.» (Bandura, 1993, PP. 51-52). علاوه بر این، بر اساس رویکرد نارواِئز، برای اخلاقی بارآوردن کودکان، نیازمند بزرگ سالانی هستیم که ابتدا خودشان از منش خوب برخوردار و الگوهای مناسبی برای کودکان باشند، سپس به تربیت کودکان اقدام نمایند. مسئله‌ای که در اینجا با آن رو به رو هستیم این است که چطور می‌توانیم همه بزرگ‌سالانی را که با کودکان در ارتباط هستند فضیلت‌مند کنیم؟ اگرچه درس‌های اخلاق حرفه‌ای برای معلمان می‌توانند بر طبق اصول تربیت اخلاقی ترکیبی طراحی شوند و به آنها در شکل‌گیری منش خوب کمک کنند اما بااین‌حال معلمان تنها بزرگ‌سالانی نیستند که در تربیت اخلاقی کودکان نقش دارند بلکه والدین و اعضای جامعه نیز مربیانی هستند که در تربیت اخلاقی متربیان نقش دارند. بنابراین با این قشر چه کار باید بکنیم؟ این مسئله به ویژه در جوامع آزاد نیازمند توجه جدی‌تری است. به‌طوری‌که خود نارواِئز نیز این سؤال را مطرح می‌کند که «چگونه می‌توان در چنین جوامعی فردیت فضیلت مند را در والدین و اعضای اجتماع برای شکوفایی فرزندان پرورش داد و حمایت کرد.» (Narvaez, 2006, P. 725). این سؤال و سؤال‌ها دیگر برای پاسخگویی می‌تواند موردتوجه پژوهشگران قرار گیرد.

---

1. Modeling

نتیجه

هدف اصلی این پژوهش، تبیین و نقد درونی الگوی ترکیبی تربیت اخلاقی از دیدگاه ناروائز است. تمرکز پژوهشگران روی انسجام درونی رویکرد ناروائز و پاسخ به این سؤال است که آیا محتوای دیدگاه ناروائز، از انسجام درونی لازم برخوردار می‌باشند؟ برای پاسخ به سؤال مذکور، به بررسی رویکرد تربیتی مطرح شده توسط ناروائز و جستجوی ناسازوری ها آن پرداخته شد است و اعتبار مطالب او موردبحث و بررسی قرار گرفت. بررسی‌های صورت گرفته شده نشان دهند که این نظریه گرفتار ناسازوری های متعدد است. بنابر آنچه گفته شد ضمن نقد درونی رویکرد ناروائز این نتایج به دست آمد که: ناروائز نقش دانش ضمنی و شهودی را در تربیت اخلاقی مورد تأکید قرار می‌دهد، نقاط قوت و ضعف رویکردهای مبدأ را به وضوح توضیح می‌دهد، برخلاف کلبرگ اهمیت خاصی برای اجتماع واقعی قائل است، دیدگاه او ممکن است از شکل‌گیری رذایل اخلاقی در کودکان جلوگیری به عمل آورد و به بهبود نتایج در تربیت اخلاقی منجر شود و الگویی عملی و گام‌به‌گام را برای تربیت اخلاقی دانش‌آموزان ارائه داده است و هدف او بارآوردن متربیانی است که به لحاظ اخلاقی خبره باشند. اما بررسی محتوای مطالب ناروائز گویای این است که او در الگوی خود در بسیاری از جاها دچار ناسازوری های درونی متعدد و نقض ادعاهای خود شده است. این ناسازوری ها، سازواری نظریه‌ی او را با چالش جدی مواجه می‌کند. از جمله این ناسازوری ها می‌توان به این موارد اشاره کرد: نخست اینکه ناروائز ابتدا اهمیت استدلال‌ها و ذهن تدبیرگرا را مطرح می‌کند و معتقد است که برنامه‌های تربیت اخلاقی باید به شیوه کلبرگی، پرورش استدلال و ذهن تدبیرگر را مدنظر قرار دهند؛ اما در ادامه نقش دانش ضمنی و شهودی را که وابسته به محیط اجتماعی بوده و از طریق محیط تغذیه می‌شوند پررنگ‌تر دانسته و استدلال را در جایگاه دوم قرار می‌دهد و براین باور است که اکنون روانشناسی اخلاق به این نتیجه رسیده است که دانش ضمنی و ذهن ناخودآگاه در جایگاه اول قرار می‌گیرد و بیشتر تصمیم‌های انسان، ناشی از این ذهن می‌باشد و استدلال و عملکرد ذهن خودآگاه در تصمیمات انسان در جایگاه بعدی قرار می‌گیرند. دوم اینکه ناروائز بر نقاط ضعف رویکرد تربیت منش که مواردی مانند نسبی‌گرایی و تلقینی بودن است تأکید می‌کند، اما او در تبیین نظریه تربیتی اخلاقی خود بر این موارد باقی می‌ماند و از نقاط قوت دیدگاه کلبرگ که مواردی مانند خودپیروی و مطلق‌گرایی است، دور می‌شود . سوم اینکه ناروائز تأکید خاصی بر استقلال متربی می‌کند اما با تأکید زیاد بر محیط تربیتی، استقلال متربی را مستهلک کرده و متربی را منفعل در نظر می‌گیرد و درنهایت این رویکرد پاسخگوی بسیاری از سؤال‌ها در تربیت اخلاقی نیست.

References:

Bagheri, Kh. Sajadieh, N. & Tavasoli, T. (2011). *Approaches & methods of research in the philosophy of education*, TehranResearch Institute of Cultural & Social Studies (In Persian)

Bagheri, Kh. (1999). *Foundations and methods of moral education (comparative critique of science of ethic & Contemporary psychology*) Tehran: Publishing Center of Islamic propagand of Organization. (In Persian)

Bagheri, Kh. (2017). The broken mirror of truth, Reply to critique of Dr. Mehdi Sajjadi, bulletin of *Foundations of education, 7(2): 119-123* (In Persian)

Bandura, A. (1993). Social Learning Theories. (F. Maher, trans), Shiraz: Rahgosha (in Persian)

Berkowitz, M. W. (1997). The complete moral person: Anatomy & formation. In J.M. Dubois (Ed.), *Moral issues in psychology: Personalist contributions to selected problems* Lanham, MD: University Press of America, 11(2): 11-41

Bhaskar, R., et al. (Eds.) *(2010). Interdisciplinarity & Climate Change Transforming knowledge & practice for our global future. Routledge*

Cutts, L. (۲۰۱۱). Integration in counselling psychology: To what purpose? *Counselling Psychology Review*, 11(1): 18-48

Dahl, B. (1996). A synthesis of different psychological learning theories? Piaget & Vygotsky**.** Online from: *http://people.exeter.ac.uk/PErnest/pome17/bdahl.htm*

Haidt, j. (2001). The emotional dog & its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment, *Psychological Review*. 108(4): 814-34.

Lickona, T. (1997). Educating for character: A comprehensive approach. *In A. Molnar (Ed.), The construction of children's character,* Chicago: University of Chicago Press, 45-62

Nami, Sh. (2016). Constructivism Approach to moral education, *in New Approaches to moral Education*, Mohammad Hasani, Tehran: school. (In Persian)

Narvaez, D. & Lapsley, D. K. *(2005).* The Psychological Foundations of Everyday Morality & Moral Expertise. *In D. K. Lapsley & F. C. Power (Eds.), Character psychology & character education* Notre Dame, IN, US: University of Notre Dame Press, 140-165

Narvaez, D. *(2005). The neo-Kohlbergian tradition & beyond: Schemas, expertise, & character. Nebraska Symposium on Motivation. 51: 119-163*

Narvaez, D. (2006). Integrative Ethical Education. In M. Killen & J. Smetana (Eds.*)* *, Handbook of Moral Development* , Mahwah, NJ: Erlbaum, 703-733

Narvaez, D. (2008). Human flourishing & moral development: Cognitive science and neurobiological perspectives on virtue development. *In L. Nucci & D. Narvaez (Eds.), Handbook of Moral and Character Educatio*n**,** Mahwah, NJ: Erlbaum, 310-327

Narvaez, D. (2010a). Moral complexity: The fatal attraction of truthiness & the importance of mature moral functioning. *Perspectives on Psychological Science*, *5*(2): 163-181.

Narvaez, D. (2010b). Building a Sustaining Classroom Climate for Purposeful Ethical Citizenship, *International Research Handbook on Values Education & Student Wellbeing*, 659-673

Narvaez, D. (2012). Moral Neuroeducation from Early Life Through the Lifespan**,** *Neurotics*, 2(5):145-157

Narvaez, D. (2015). The Co-Construction of Virtue: Epigenetics, Development, & Culture, *Chapter from the book "Cultivating Virtue: Perspectives from Philosophy, Theology, & Psychology." Ed. Nancy E. Snow*. Oxford: Oxford University Press

Narvaez, D. & Bock, T. (2014a). Developing Ethical Expertise & Moral Personalities, *Handbook of Moral & Character Education,* edited by Larry Nucci, Darcia Narvaez & Tobias Krettenauer, New York, NY: Routledge

Narvaez, D. & Bock, T. (2014b). The Classroom RAVES Model for Moral Character & Ethical Knowhow, Moral Psychology Laboratory, *Tools for Moral Character Education*, University of Notre-dame

Sanderson, S. (1987). eclecticism & its alternatives, *current Perspective in Social Theory*, 8: 313-345

Shabani Varaki, B. (2007). Transcendental Realism & False Dualism in Educational Research, *Journal of Educational Innovations,* 6(20): 65-86. (In Persian)

Tellings, A. (2001). Eclecticism & Integration in Educational Theories: *A Metatheoretical Analysis. Educational Theory,* 51(3): 277-292

Vojdani, F. (2016). Integrative approach in ethical education, *in New Approaches to moral Education, Mohammad Hasani*, Tehran: school (In Persian)